Currículo de Integração e Educação Emancipadora:
Refletindo sobre o Ensino Jurídico

Prof. MSc. Renato Duro Dias
Professor Assistente da Faculdade de Direito
Universidade Federal do Rio Grande/FURG
Doutorando em Educação/ FaE/UFPel

Resumo

Inúmeros estudos têm se debruçado sobre a problemática do Ensino Jurídico e suas interfaces com as inovações pedagógicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais propugnadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em razão da importância do tema, tentar-se-á, neste artigo, problematizar o Projeto Político Pedagógico de organização de um Curso de Direito da Região sul do Brasil, especificamente em atenção ao eixo de formação prática e sua integração curricular com os demais eixos, na perspectiva de buscar uma educação emancipadora em prol da formação de um bacharel crítico, reflexivo e agente de transformação social. Para tal, me utilizarei de alguns referenciais da sociologia da educação, em especial os estudos e pesquisas desenvolvidos no campo pedagógico por Basil Bernstein.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Pedagogia; Integração Curricular; Emancipação

L'Integratión Curriculaire et L'Éducation Emancipatrice: reflexión sur l'éducation juridique

Résumé

Nombreuses études ont abordé la question de l'éducation juridique et de ses interfaces avec les innovations pédagogiques et de les Orientations Nationaux Curriculaires préconisées par le Conseil National de l'Éducation. En raison de l'importance de la question, je veux tenter dans cette article analiser au Projet Pédagogique de organisation d'un cours de droit dans le sud du Brésil, en particulier noter l'axe de leu rformation pratique et l'intégration curriculaire avec les autres axes, pour rechercher une éducation émancipatrice en faveur de la formation d'un étudiant critique, de réflexion et agent de transformation sociale. À cette fin, je vais utiliser quelques références en sociologie de l'éducation, en particulier les études et les recherches développées dans le domaine de l'éducation par Basil Bernstein.

Mots-clés: Education Juridique; Pedagogie; Integration Curriculaire; Émancipation

Currículo de Integração e Educação Emancipadora:
Refletindo sobre o Ensino Jurídico

Introdução

No cotidiano universitário, nas salas de aula e nos corredores, nas reuniões de Conselho de Unidade e nos descontraídos encontros do café, o Curso de Direito de uma Faculdade de Direito do sul do Brasil (docentes, discentes e técnico-administrativos) tem sistematicamente refletido sobre a temática central deste artigo: o currículo do Curso, a educação emancipadora e a integração, inclusive com delineamentos para uma nova proposta de organização curricular.

Neste contexto, enquanto autor deste artigo, procuro reflexionar sobre as teorias curriculares (SILVA, 1998, 2003, 2005; LOPES e MACEDO, 2002; LOPES, MACEDO e ALVES, 2006), bem como as suas articulações com o ensino jurídico de modo a compreender como aquelas teorias podem subsidiar esta uma proposta de integração curricular que viabilize uma educação emancipadora na perspectiva do ensino jurídico.

Ademais, a importância do tema proposto visualiza-se como um meio eficaz de possibilitar a formação de um Bacharel em Direito crítico, reflexivo e agente de transformação social, já que a operacionalização de entrelaçar teoria e prática (integração curricular do eixo de formação prática com os eixos, fundamental e profissional) constitui-se um desafio posto para des-pensar[1] o direito[2] e o ensino jurídico.

Penso que este artigo permitirá, portanto, uma compreensão mais ampla e crítica dos processos de construção e implementação curricular na esfera local (Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito), bem como a relevância para o campo do Direito (saber jurídico, essencialmente, o ensino jurídico) (FERRAZ, 1980) e avança no sentido da pluralidade do conhecimento, opondo-se a sua fragmentação, constituindo-se, assim, como mecanismo de garantir a diversidade expressa na individualidade e no coletivo pelo olhar da

---

[1] "Des-pensar é uma tarefa epistemologicamente complexa porque implica uma desconstrução total, mas não niilista, e uma reconstrução descontinua, mas não arbitrária" De acordo com Santos (2000, p. 186)

[2] "É legítimo pensar que a crise do paradigma da ciência moderna acarreta consigo a crise do paradigma do direito moderno". Conforme Santos (2000, p. 164)

educação transformadora, dialética e reflexiva (em Adorno[3] e Horkheimer, uma educação de *esclarecimento*).

O Ensino Jurídico

Inúmeros estudos (Rodrigues[4]; Leite[5]; Santos e Morais[6]; Nalini e Carlini[7]; Bittar[8]; Fragale Filho[9] e Henning[10]) têm se debruçado sobre a problemática do ensino jurídico e suas interfaces com as inovações pedagógicas e as Diretrizes Curriculares Nacionais propugnadas pelo Conselho Nacional de Educação. Em razão da importância do tema, tentar-se-á, neste escrito, problematizar o Projeto Pedagógico de organização de um Curso de Direito, especificamente o eixo de formação prática e sua integração[11]curricular com os demais eixos, na perspectiva de buscar uma educação emancipadora em prol da formação de um bacharel: crítico, reflexivo e agente de transformação social.

O Curso de Direito analisado

O Curso de Direito em análise está localizado na Região sul do Brasil e foi criado na mesma data de fundação da Faculdade de Direito, vale dizer, em 05 de agosto de 1959, autorizado a funcionar pelo Governo Federal em 08 de janeiro de 1960 pelo Decreto nº 47.738, publicado em 02 de fevereiro de 1960 e com reconhecimento datado de 14 de junho

---

[3] Theodor W. Adorno. *Emancipação e educação*. São Paulo: Paz e Terra, 2010 e Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. *Dialética do esclarecimento.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

[4] Rodrigues, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes.* Florianópolis: Boiteux, 2005.

[5] Leite, Maria Cecilia Lorea. *Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico. v. I.* Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2003 e Leite, Maria Cecilia Lorea e Van-Dúnem, José Octávio S.. *Avaliação do curso de direito e inovações: desafios da pedagogia jurídica.* In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). *Diálogos educativos entre Brasil e Angola***.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

[6] Santos, André Leonardo Copetti e Morais, José Luis Bolzan de. *O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito - Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da UNISINOS*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

[7] Nalini, José Renato e Carlini, Angélica (Coord.) *Direitos humanos e formação jurídica.* Rio de Janeiro: Forense, 2010.

[8] Bittar, Eduardo C. B. *O ensino jurídico na pós-modernidade*. In: Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 3, n.3. (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

[9] Fragale Filho, Roberto. *Diretrizes curriculares.* In: Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 2, n.2. (2004). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

[10] Henning, Ana Clara Correa. *Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas, RS, UFPel, 2008.

[11] Neste aspecto, utilizo termo **integração** nos sentidos apontados: no Projeto Pedagógico de Organização do Curso de Direito; nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Resolução n. 09/2004 CNE/CES) e nas teorias curriculares integradoras.

de 1965 pelo Decreto nº 56.461, sendo este publicado no Diário Oficial da União em 06 de julho do mesmo ano. A instituição mantenedora à época, denominada Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua por sua instituidora, Mitra Diocesana, era vinculada à Universidade privada e, a partir de 1972, foi incorporada a uma fundação pública. Sendo esta última criada em 20 de agosto de 1969.

Segundo Valle (2005, p.35):

> A primeira matriz curricular da então Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua não contemplava disciplinas que indicassem uma definição vocacional, como atualmente ocorre. Acompanhando o contexto educacional da época, a faculdade formava bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais, sob regime anual, com um corpo de disciplinas distribuídas em cinco séries.

No seu trajeto histórico, além dos estudos de formação básica, o Curso de Direito analisado introduziu em seu currículo – antes, e depois de assimilar as diretrizes vocacionais da Universidade – as disciplinas de Direito Internacional Público e Privado, Direito Comercial Marítimo, Direito do Mar, Direito Ambiental e Legislação Portuária e Pesqueira.

Nesta perspectiva, o Curso de Direito em análise vinha adequando o desenvolvimento dos conteúdos programáticos das disciplinas às novas diretrizes e aos preceitos constitucionais de direitos sociais, individuais e coletivos (ALEXY, 2008), com enfoque especial aos direitos e garantias fundamentais, entre os quais o de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, razão pela qual estes dois pilares passaram a ser o foco da estruturação curricular.

Por assim dizer, o Projeto Pedagógico arrogou para si o direcionamento na formação e perfil do egresso, vale dizer, um profissional que acima de tudo reconheça na cidadania (MARSHALL, 1967) e na pluralidade os contributos para uma sociedade democrática e emancipada. De acordo com o explicitado no Projeto Pedagógico do Curso de Direito estudado (2006, p. 17):

> O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do Direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial **os Direitos Fundamentais e o Meio Ambiente**. (grifo meu)

É importante salientar que estas decisões locais, em especial sobre a estrutura curricular, foram viáveis, pois na esfera federal o Estado (DAHL, 2001) tratou de dar suporte na criação de diretivas nacionais. Segundo Rodrigues (2005, p. 63) "o modelo de currículo mínimo para os cursos de Direito surge (embrionariamente) em 1962, com uma decisão do, então, Conselho Federal de Educação".

As Diretrizes Curriculares Nacionais

Conforme assevera Rodrigues (2005, p. 61), "no período compreendido entre 1827 a 1961 as Faculdades de Direito tinham um mesmo currículo pleno pré-determinado (fixo e rígido), composto por nove cadeiras e com duração de cinco anos". Com a Proclamação da República houve a retirada de algumas destas disciplinas, como por exemplo, Direito Eclesiástico e passam a surgir as disciplinas de Filosofia do Direito e História do Direito (2005, p. 62).

Nota-se que estas alterações refletem anseios desde a criação do primeiro curso de Direito, em São Paulo, em 1827, já que de acordo com Santos e Morais (2007, p. 60) "com a fundação da academia de Direito de São Paulo, os Cursos de Direito, tiveram papel relevante na formação de atores jurídicos dos locais de exercício do poder".

A implantação efetiva de um novo modelo (década de 1990), o do currículo mínimo, possibilitou de maneira parcial a autonomia das Universidades e Faculdades a regulamentarem suas estruturas curriculares, porém o que ocorreu na prática foi a permanência de estruturas rígidas, já que na maioria das instituições pouco se flexibilizou em termos curriculares. A par desta rigidez, manteve-se o ensino fragmentado e desconectado com a realidade, imperando um tecnicismo (positivismo[12]) conservador.

Na década de 1990 surge a Portaria Ministerial n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994 que reforça e normatiza a ideia de currículo mínimo para os cursos de Direito. Esta portaria possibilitou a gradativa regulação dos cursos existentes, bem como forneceu critérios para os novos cursos, já que foi neste período que começou a expansão da oferta de cursos de graduação em Direito, principalmente, nas instituições privadas (RODRIGUES, 2005, p. 133).

---

[12] Ler "Para des-pensar o Direito" In: A Crítica da Razão Indolente [...]. Boaventura de Sousa Santos, São Paulo, Cortez, 2000.

Contudo, foi a Resolução n. 09 de 27 de setembro de 2004[13] do Conselho Nacional de Educação, no âmbito de suas atribuições, revogando a Portaria Ministerial n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994[14], que fixou as atuais diretrizes curriculares, e o novo conteúdo mínimo para os cursos jurídicos, iniciando ampla e profundas modificações nos Cursos de Direito.

O Curso de Direito ora investigado, através da Deliberação. COEPE nº 051/95, foi um dos primeiros a implantar as inovações da Portaria n. 1.886/94, estendendo sua duração para seis anos, implementando as Atividades Complementares e adotando o Trabalho de Conclusão de Curso. As Diretrizes Curriculares Nacionais, a que se adaptou o Curso de Direito, por força da Resolução do CNE/CES n. 09 de 2004 e que passou a regular a matéria, incluíram inovações e novas regulamentações de elementos definidos na norma anterior[15], destacando-se, em suma, o aumento da carga horária total e do período de integralização; manutenção da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão de Curso; maior abrangência das atividades de Estágio; implementação de carga para atividades complementares; e explicitação do projeto pedagógico. Estas novas determinações, por outro lado, vieram, à época, ao encontro do interesse da administração do Curso, do docente e dos discentes em promover a revisão e reformulação curricular, consolidando estudos e avaliações que continuamente vinha sendo mantida pela então Comissão de Curso (antiga estrutura Universitária), ora denominada Coordenação de Curso.

Seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais os Cursos de Direito, em geral, organizaram-se em três eixos[16], a saber: o eixo de formação geral (propedêutico), o eixo de formação profissional (técnico-dogmático) e o eixo de formação prática (atuante). A este último ficou dada a tarefa de se integrar aos demais, realizando a chamada "integração

---

[13] Resolução do Conselho Nacional de Educação –Câmara de Educação Superior n. 09 de 27 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. In: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf . < acesso em 01.04.2012>.

[14] http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf < acesso em 01.04.2012>

[15] Portaria Ministerial n. 1.886/94

16 Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, [...], dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

curricular”, explicitadas tanto na normatização nacional (art. 2º, inciso V e o art. 5º, inciso III da Resolução n. 09/2004 CNE/CES) como no Projeto Pedagógico do Curso de Direito (item 4.3), como se pode ver nos transcritos abaixo:

> Art. 2º [...] § 1° O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: [...] IV - formas de realização da interdisciplinaridade; V - modos de **integração** entre teoria e prática;
>
> Art. 5º [...] III - Eixo de Formação Prática objetiva **a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos**, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.
>
> **4.3. Eixo de Formação Prática**
>
> O Eixo de Formação Prática tem por objetivo **proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos**, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes curriculares: [...]” (Projeto Pedagógico do Curso de Direito da FURG, 2006, p.22) (grifo meu)

Currículo de Integração e Educação Emancipadora

Ao discutirem os modos de gestão democrática, o currículo e as práticas pedagógicas em escolas públicas, Leite e Hypolito (2010, p. 10) tematizam que:

> Bernstein (2000) considera a Educação como uma instituição pública, basilar para a produção e reprodução das injustiças distributivas. Argumenta que aspectos relacionados à forma, aos conteúdos, ao acesso e às oportunidades da educação trazem consequências, e, entre outros aspectos, podem enfatizar ou comprometer possibilidades de afirmação, motivação e imaginação.

Desta forma, a educação emancipadora (e a integração curricular) não se opera de maneira simples e rápida, pois para sua conformação há necessidade de se contrapor ao modelo hegemônico um modelo contra-hegemônico (ou emergente), pois como bem lembra Henry Giroux (2005, p. 03):

> Os cidadãos de uma democracia global devem estar conscientes da natureza interactiva de todos os aspectos da vida cultural, espiritual e física. Isto significa ter um entendimento profundo da natureza relacional das dependências globais, quer falemos da ecosfera ou dos circuitos do capital. Em segundo lugar, os cidadãos devem ter uma cultura multifacetada, de um modo que não só lhes dê acesso às novas tecnologias da informação e dos

> *media*, mas também lhes permita ser transgressores de fronteiras preparados para se empenharem, aprenderem, interpretarem e serem tolerantes e responsáveis relativamente a tudo o que envolva diferença e alteridade. Isto sugere que se reclamem os valores de validação mútua, da dignidade e da responsabilidade ética, como centrais a qualquer noção viável de cidadania.

Esta ruptura contra-hegemônica se dá pelo olhar da teoria crítica da educação, do ensino jurídico e da própria ruptura com a concepção liberal de cidadania (MÉSZÁROS, 2008), pois como bem lembra Ghedin (2002, p.39):

> A teoria crítica não é uma simples perspectiva externa sobre os processos de transformação [...] senão que integra o processo de transformação, ajudando aos grupos a interpretar-se nas formas de dominação a que se encontram submetidos e a vislumbrar as possibilidades que se abrem para eles.

Ao se referir à possibilidade de transformação a Teoria Crítica (FREITAG, 1990; NOBRE, 2008; PUCCI, 1995) avança no campo da ação, e é pela educação que se dá este avanço. Adorno (2010, p. 143) afirma que ”a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”, por esta razão, segundo Adorno, nada melhor que uma *educação para a emancipação*.

Desta forma, este autor auxilia no entendimento que o *locus* educativo atua como espaço propício à promoção da cidadania; aquela alicerçada por uma educação reflexiva e emancipadora, pois como lembra Adorno (2010, p.143) “a idéia da emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional”.

Notadamente a educação tem sido considerada por estudiosos de várias correntes do pensamento como sendo apta a responder às questões postas pela sociedade. Não é diferente o entendimento de Bernard Charlot (2003, p. 06):

> Portanto, devem também ser respeitado o princípio de base de uma educação democrática na sociedade contemporânea: uma educação para o respeito dos direitos do homem e da dignidade de si mesmo e dos outros: [...] uma educação que reconhece as diferenças culturais e que as respeita e as leva em conta (se estas não se opuserem ao direito à dignidade nem aos direitos do sujeito) [...] uma educação para o pensamento crítico e racional [...]

A educação emancipadora precisa (urge) de educadores que a busquem, pois para além de um currículo formal que estabeleça práticas pedagógicas integradoras e de promoção de autonomia, é preciso um docente comprometido (COSTA, 2003) com este diálogo. É, sobretudo na ação dos educadores, que se pode construir esta transformação social, pois como lembra Charlot (2003, p. 02):

> Essa transformação deve ser acompanhada por uma formação dos educadores, ela mesma profundamente transformada. Implica o respeito aos princípios de organização democráticos: organização democrático-participativa do currículo, da gestão dos estabelecimentos (com participação dos próprios alunos, de representantes de pais, de representantes da comunidade); reuniões regulares entre educadores e desenvolvimento de práticas pedagógicas em equipe e interdisciplinares.

Assim, a formação do professor e a capacidade de interlocução docente com o cotidiano escolar são temáticas que envolvem o repensar das práticas pedagógicas para além dos muros escolares. Nestes termos, há que se concordar com Giroux (2005, p. 04), que compreende o papel do educador e do educando numa relação de troca e de discurso, o qual possibilita a emancipação e a reflexão, posto que:

> Os educadores devem ser considerados como intelectuais públicos que estabelecem a ligação entre as ideias críticas, as tradições, as disciplinas e os valores da esfera pública no seu dia-a-dia. Mas, ao mesmo tempo, os educadores devem assumir a responsabilidade de ligar o seu trabalho às questões sociais mais amplas interrogando-se sobre o que significa capacitar os seus alunos para escrever textos políticos, para ser perseverantes perante a derrota, para analisar os problemas sociais e para aprender a utilizar os instrumentos da democracia e a marcar a diferença como agente social.

Concorre para isso o entendimento da natureza do ensinar, que necessariamente, enquanto atividade social tem como compromisso assegurar que todos aprendam, à medida que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para a redução das desigualdades sociais. Então, parece que o conceito de *ensinagem*[17] comporta em si a superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual se realiza em determinado espaço institucional e fora dele, como se dá na educação não formal. Assim, pode-se afirmar que ensinar é um projeto coletivo. Embora cada professor, em sua sala de aula, possua autonomia para desenvolver sua disciplina, esta é parte integrante de um percurso formativo do aluno (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Desta forma, para este artigo defino **educação emancipadora** como sendo um processo educativo transversal e crítico, formal e não formal centrado numa visão transdisciplinar de direito e das ciências humanas e sociais como fonte de conhecimento que objetiva estimular e sensibilizar o educando-bacharel (individual e coletivamente) na sua

---

[17] Para o conceito de "Ensinagem" ver Selma Garrido Pimenta; Léa das Graças Camargos Anastasiou. *Docência no Ensino Superior* – Volume I. São Paulo: Cortez, 2002. p. 203-204.

consciência participativa, emancipatória e de pertencimento, com base nos princípios da dignidade da pessoa humana e do respeito às diferenças culturais (TOURAINE, 1998, 1999).

Concordo, neste ponto, com Arendt (1972, p. 247) para quem “a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens”, lembrando que em Santos (2005, p. 236) a Universidade é a instituição que nas sociedades contemporâneas melhor pode assumir este papel, o de empreender e emancipar, cujo sucesso reside na “*capacidade de fazer as coisas diferentemente*” e cuja tarefa está ligada a quem pensa o saber jurídico para além do paradigma positivo hermético, vale dizer, um saber crítico, interdisciplinar e transformador (APPLE, 2002).

Assim, entendo que a integração curricular dos eixos de formação prática, profissional e fundamental no ensino jurídico, pode promover a educação emancipadora, pois como bem sustenta Beane (2003, p.94):

> O que estamos aqui a abordar é uma concepção de currículo que procura relações em todas as direcções, e que devido a esse tipo de união especial, é dado o nome *integração curricular*. Subjacentes a esta ideia de integração curricular encontram-se dois propósitos importantes. Por um lado, ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens.

Sendo assim conceituo, para este artigo, **currículo de integração,** de acordo com Bernstein e, ainda em Leite e Hypolito (2010, p. 11) que: “define o currículo de integração, em que as fronteiras entre as categorias discursivas do currículo (disciplinas, conteúdos curriculares) são tênues, havendo a presença de uma idéia integradora”.

Entendo que uma primeira aproximação ao conceito de currículo é feita a partir do princípio segundo o qual se estabelece uma "relação especial" entre as unidades de tempo e os seus conteúdos. Assim, para se compreender o modo como num dado sistema educacional o currículo está estruturado, há que analisar a relação entre os diferentes conteúdos, podendo esta análise incidir sobre o estatuto relativo de cada conteúdo e sobre a delimitação dos diferentes conteúdos (BERNSTEIN, 1996b).

Desta feita, analisar o estatuto relativo de um dado conteúdo significa considerar não só o tempo que lhe é dedicado, mas também a importância que lhe é atribuída (conforme a sua

natureza obrigatória ou facultativa) e a delimitação dos diferentes conteúdos - perspectiva mais importante - significa considerar a força da fronteira entre os conteúdos, isto é, se mantêm entre si uma relação aberta, com fronteiras esbatidas, ou uma relação fechada, com fronteiras bem definidas, e, portanto, perfeitamente isolados uns dos outros, servem como referencial para compreender o currículo de modo integral.

Penso possível afirmar que não existe nada de intrínseco no modo como um dado currículo é estruturado, independentemente da lógica intrínseca às várias formas de conhecimento, as formas da sua transmissão são fatos sociais. Há muitos meios alternativos de acesso às formas de conhecimento e, portanto, às várias realidades que essas formas tornam possíveis. De acordo com esta perspectiva, considero que qualquer currículo envolve um princípio ou princípios segundo o qual se confere estatuto especial a alguns conteúdos e se estabelece uma relação aberta ou fechada entre eles (BERNSTEIN, 1996b).

Segundo Bernstein (1996b) a partir da forma de relação que os conteúdos de estatuto mais elevado mantêm entre si, podem definir-se dois tipos fundamentais de currículo: currículo de coleção e currículo de integração. Se os conteúdos mantêm entre si uma relação fechada, o currículo diz-se de coleção. Se, pelo contrário, não existem limites bem definidos, mantendo os conteúdos uma relação aberta entre si, o currículo diz-se de integração. Em casos extremos, poder-se-ia dizer que num currículo de coleção todos os períodos de tempo seriam marcadamente fixos e nenhum dos conteúdos seria aberto e que num currículo de integração não haveria períodos fixos de tempo e todos os conteúdos seriam abertos. Na realidade, o que se verifica são diferentes formas de coleção e vários graus de integração.

Desta forma, qualquer currículo de coleção está organizado à volta de temas que se mantêm numa relação fechada e que envolvem uma hierarquia na qual o ‘tesouro perdido’ é revelado muito tardiamente na vida educacional, tomando à educação a forma de uma "larga jornada atrás de um ‘tesouro perdido’. Em outras palavras, o conhecimento é encarado não como senso comum, mas como algo "intocável", a que nem todos têm acesso, e ainda, como "tesouro pedido", que só se desvenda no final da longa caminhada que é a educação. É este fato que engrandece o significado das relações em sala de aula e daqueles que advogam uma educação sacralizada. Sendo sagrado, o conhecimento surge ainda como se fosse propriedade privada, com vários tipos de fronteiras simbólicas, e as pessoas que possuem esse conhecimento aparecem como detentoras de um monopólio.

Num currículo de coleção, o conhecimento está organizado em conteúdos isolados, cada professor no seu campo pode, dentro de certos limites prescritos, seguir um caminho próprio. Neste currículo, a pedagogia é didática e os critérios de avaliação independentes. As rubricas programáticas de cada conteúdo estão nas mãos de quem ensina e de quem avalia o que vai permitir a existência de diferenças consideráveis, quer na prática de ensino, quer nas formas de avaliação (BERNSTEIN, 1996a).

Segundo Bernstein (1996b), num currículo de integração os vários conteúdos estão subordinados a uma idéia central que, reduzindo o isolamento entre eles, os agrega num todo mais amplo. Cada conteúdo deixa de ter significado por si só para assumir uma importância relativa e passar a ter uma função bem determinada e explícita dentro do todo de que faz parte.

Uma vez que num currículo de integração o conhecimento está organizado em conteúdos abertos que se entrecruzam em torno de uma idéia central, integradora, os diferentes professores encontram-se envolvidos numa tarefa partilhada, o que conduz à necessidade de uma pedagogia e de um estilo de exame comuns. Para além de ter de haver uma prática pedagógica comum, esta deve centrar-se no modo como o conhecimento é adquirido e não nos estados do conhecimento.

Por fim, mas sem finalizar, defendo que num currículo de coleção, a teoria pedagógica subjacente é a didática; e, ao contrário, num currículo de integração, essa teoria tende a ser de (auto) regulação. Com a coleção, os critérios de avaliação são diferentes e definidos independentemente por cada professor; com a integração, esses critérios são comuns. Um currículo de coleção, sobretudo na sua forma especializada, promove um ensino em profundidade; um currículo de integração conduz a um ensino em extensão (BERNSTEIN, 1996b).

Considerações Finais

Noto que os Cursos de Direito (incluso o que analisei) tem por base uma organização curricular por classificação forte (coleção) (BERNSTEIN, 1996a), mas isso não impede que se implemente a integração (currículo de integração) do eixo de formação prática (classificação fraca), já que como bem lembram Leite e Hypolito (2010, p. 12) ao se referirem a James Beane:

> O currículo integrado, elaborado em torno de problemas e questões significativas identificadas tanto pelos docentes quanto pelos discentes, contemplando possibilidades de integração pessoal e social e incentivando o trabalho colaborativo, a participação na própria seleção dos conteúdos estudados, de forma a enfraquecer fronteiras de categorias anteriormente fortemente classificadas, tende a resultar, segundo sua experiência de pesquisa, em melhores desempenhos dos alunos e em práticas mais democráticas na Escola.

Contudo, é sempre bom lembrar que a escolha pela integração curricular precisa ter como foco a busca de uma educação emancipadora.

> Espero ter deixado claro que o discurso da integração curricular é muito mais matizado do que a primeira vista pode parecer. Não se trata de um bem em si, de caráter meramente instrumental, tampouco deve ser consensual sua defesa. Ao contrário, exige a compreensão de quais princípios integradores estão sendo considerados e quais as finalidades educacionais a integração curricular está se submetendo. Pura e simplesmente defender um currículo integrado não remete o discurso ou o interlocutor a uma perspectiva emancipatória. (LOPES, 2002, p. 171)

De modo que, somente assim, esta perspectiva de integração curricular do eixo de formação prática com os demais eixos (fundamental e profissional), do Curso de Direito analisado pode contribuir para uma educação emancipadora, crítica e cidadã ativa.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W.. **Educação e Emancipação.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max, **Dialética do esclarecimento.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1969.

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais.** Trad. Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 2, n.2. (2004). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

____.Ano 3, n. 3. (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

APPLE, Michael W. **Interromper a direita: realizar trabalho educativo crítico numa época conservadora**. Currículo sem fronteiras. v. 2. n. 1, p. 80-98. Jan/Jun. 2002. In:

http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/appleconf.pdf . <acesso em 14 de setembro 2010>.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

________________. **A condição humana.** São Paulo: Editora Forense Universitária, 1999.

BEANE, James A. **Integração curricular: a essência de uma escola democrática.** Currículo sem fronteiras. V. 3. n. 2, p. 91-110. Jul/Dez. 2003.
In: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf. < acesso em 12 de setembro de 2010>.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, Educación y Conciencia. Sociología de La Transmisión culturam.** Barcelona, España: El Roure Editorial, 1990.

_________________. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996a.

_________________ **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad** Madrid, Espanã: Ediciones Morata, 1996b.

BITTAR, Eduardo C. B. **O ensino jurídico na pós-modernidade**. In: Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 3, n.3. (2005). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva 2009.

_______. **Portaria Ministerial n. 1.886 de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.** In: http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf . <Acesso em 12.09.2010>

______. **Resolução do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior n. 09 de 27 de setembro de 2004**. **Institui as diretrizes curriculares nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.** In : http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf . < acesso em 11.10.2010>.

CHARLOT, Bernard. Texto apresentado no II Fórum Social Mundial pelo Fórum Mundial de Educação. Porto Alegre, 2003. Disponível em http://paje.fe.usp.br/~mbarbosa/cursograd/charlot.doc <acesso em 12.07.2010>

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. **A ciência do direito**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1980.

FRAGALE FILHO, Roberto. **Diretrizes curriculares**. In: Anuário ABEDI (Associação Brasileira de Ensino do Direito). Ano 2, n.2. (2004). Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

FREITAG, Bárbara. **A teoria crítica ontem e hoje.** 3 ed. São Paulo: brasiliense, 1990.

GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica**. In. PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

GIROUX, Henry A. **Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura? Uma entrevista com Henry A. Giroux.** Revista Language and Intercultural Communication, 6. Trad. Manuela Guilherme. Dez. 2005. Disponível em: http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm<acesso em 12.06.2010>

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós- Graduação em Educação, Faculdade de Educação. Pelotas, RS, UFPel, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Políticas educacionais e políticas de gestão no Brasil.** In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

LEITE, Maria Cecilia Lorea. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico. v. I.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2003.

LEITE, Maria Cecilia Lorea e VAN-DÚNEM, José Octávio S.. **Avaliação do curso de direito e inovações: desafios da pedagogia jurídica.** In: GHIGGI, Gomercindo e VAN-DÚNEM, José Octávio S. (Orgs.). **Diálogos educativos entre Brasil e Angola.** Pelotas, RS: Editora e Gráfica Universitária, UFPel, 2007.

LEITE, Maria Cecilia Lorea; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Modos de gestão, currículo e práticas pedagógicas.** In: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/71.pdf <acesso em 10.10.2010)

LOPES, Alice Casemiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOPES, Alice Ribeiro Casemiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de e ALVES, Maria Palmira Carlos (Orgs.) **Cultura e política de currículo.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2006.

MACEDO, Magda Helena Soares. **Manual de metodologia da pesquisa jurídica.** 2 ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2001.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2 ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 11 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

NALINI, José Renato e CARLINI, Angélica (Coord.) **Direitos humanos e formação jurídica.** Rio de Janeiro: Forense, 2010.

NOBRE, Marco (Org). **Curso livre de teoria crítica.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

NUNES, Edson, NOGUEIRA; André Magalhães e RIBEIRO, Leandro Molhano. **Futuros possíveis, passados indesejáveis: selo da OAB, provão e avaliação superior.** Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

OLIVEIRA, Olga Maria Boschi Aguiar de. **Monografia Jurídica: orientações metodológicas para o trabalho de conclusão de curso.** 3 ed. Porto Alegre: Síntese, 2003.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representação e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PUCCI, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt.** Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFScar, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior – Volume I.** São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no Século XXI.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

___________; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Ensino do Direito do Brasil.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SANTOS, André Leonardo Copetti e MORAIS, José Luis Bolzan de. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito - Diretrizes político-pedagógicas do curso de direito da UNISINOS.** Porto Alegre: Livraria do Advogad**o, 2007.**

SANTOS, Boaventura de Souza. **O discurso e o poder**. Porto Alegre: Fabris, 1988.

_________. **A critica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática.** V. 1. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

_________. **Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. 10 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

_________. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

______. **Documentos de identidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da e MOREIRA, Antonio Flávio e. (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TOURAINE, Alain. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático.** Bauru, SP: EDUSC, 1998.

__________. **Crítica da modernidade.** 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. Projeto Político Pedagógico. Rio Grande, RS, FURG, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. Regulamento da Prática e do Estágio Supervisionado. Rio Grande, RS, FURG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Curso de Direito. Matriz Curricular. Rio Grande, RS, FURG, 2007 e 2010.

VALLE, Leila Mara Barbosa Costa. **O curso de direito na FURG.** *In:* Revista Júris, n. 11. Rio Grande, RS: FURG, 2005. p. 33-45.